

Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial.

Gómez Smyth, Leonardo

Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte (UFLO) -
Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ).

lgomez@uflo.edu.ar – leonardogomez16@yahoo.com.ar

Resumen

La presente ponencia se dedicará a describir las modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal que exponen docentes progresistas en la Educación Física del Nivel Inicial.

El diseño de investigación es de tipo descriptivo, temporalmente sincrónico y de corte cualitativo. Como estrategia de recolección de la información se ha utilizado la entrevista en profundidad para una muestra intencionada de docentes que trabajan actualmente en el sistema educativo (nivel inicial) y que en función del estado del arte consideramos como profesorxs progresistas.

Como resultados preliminares podemos expresar que los/as docentes transformadorxs de Educación Física proponen como modalidades de planificación, el Proyecto de Educación Física, Cuaderno Bitácora y el Proyecto Didáctico. Con respecto a los saberes ligados con la cultura corporal los/as docentes transformadorxs trabajan en función de eje como lo es el juego y el jugar como derecho de la niñez, pero siempre en interrelación constante con la construcción de la disponibilidad corporal, la moralidad a partir de los conflictos intersubjetivos, la identidad de género, el cuidado del otro, los saberes compartidos, la creatividad, lo lúdico, el amor y el afecto.

Palabras claves: Modalidades de planificación – Saberes – Educación Física del Nivel Inicial.

Introducción

Desde el Grupo RETEF¹ se viene desarrollando un proyecto de investigación (2015-2018) titulado “Las prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar. Revisiones y Transformaciones”. La presente ponencia se desprende del mencionado proyecto y se dedicará a describir las modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal que exponen docentes progresistas en la Educación Física del Nivel Inicial. Desde allí que nuestro problema de investigación ha sido ¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes que proponen y hacen circular los/as docentes transformadorxs de Educación Física en el Nivel Inicial?

El diseño de investigación es de tipo descriptivo, temporalmente sincrónico y de corte cualitativo. Como estrategia de recolección de la información se ha utilizado la entrevista en profundidad para una muestra probabilística e intencionada de docentes que trabajan actualmente en el sistema educativo (nivel inicial) y que en función del estado del arte consideramos como profesorxs innovadorxs. La muestra del presente artículo se encuentra constituido por seis docentes (5 mujeres y 1 hombre), cabe mencionar que el estudio prosigue, por consiguiente, los datos y análisis expuestos en apartados posteriores son de carácter preliminar.

Uno de los aspectos nodales de la investigación es determinar qué docentes son innovadores, para ello nos posicionamos desde los aportes de variados estudios que vienen realizando desde la REIPEFE, y que nos aportaron indicadores para establecer la muestral de nuestra pesquisa.

A partir de lo investigado por Marques Da Silva, Righi Lang y González (2013) los mismos establecen tres categorías de prácticas pedagógicas en Educación Física: “Investimento Pedagógico, EF Tradicional e Desinvestimento Pedagógico” (Marques Da Silva et al., 2013: 3).

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida, con la finalidad de descubrir aspectos relevantes de la constitución de docentes innovadores, que intentan llevar adelante procesos de innovaciones a las tradiciones de la Educación Física, partiendo de criticar su propia formación inicial. Según Silva y Bracht (2012) cuatro son las

¹ Grupo para la Revisión y Transformación de la Educación Física (UFLO – UNPAZ).

características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas:

- Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación.
- Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

En tanto, ciertos indicios de profesorxs innovadorxs Silva y Bracht (2012) marcan lo siguiente:

- Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.
- Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

En estudios posteriores (Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén, 2017) se especifican que lxs docentes progresistas dejan de lado la organización de las clases bajo el prisma tradicional y biologicista de Entrada en Calor – Desarrollo y vuelta a la calma, por un modelo constructivo, donde las clases se organizan

a partir de los emergentes y temas generadores propuestos por los/as niños/as y aquellas propuestas de enseñanza prevista por los docentes. Es decir, que las clases no tienen momentos, sino que son sucesiones de experiencias compartidas. También se detectó que existe un fuerte trabajo ligado al tratamiento de los conflictos intersubjetivos para el desarrollo de la moralidad en los niños, donde no se destacan intervenciones sancionadoras ligadas con castigos y amenazas (Gómez, 2011), sino una actitud abierta al diálogo y la reflexión constante sobre las actitudes que van sucediendo en los intercambios relacionales. Por último, se ha registrado que los/as docentes toman al juego y el jugar como un eje central, donde cobran importancia no tanto la exposición de juegos – no juego (Rivero, 2011), sino la apertura de escenarios para la construcción de situaciones lúdicas en donde las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar son trascendentales (Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth et al., 2017). Los avances investigativos nos dan cuenta que no sólo existen prácticas innovadoras, sino también transformadoras o progresistas. Y esas ocurren cuando los docentes se establecen desde una posición ideológica contrahegemónica, no sólo de los aspectos históricamente ligados a la Educación Física, sino también frente a la sociedad capitalista.

A partir de estas características e indicadores pesquisados, en la actualidad nos propusimos dos objetivos sobre los cuales proseguir investigando: a) describir las modalidades de planificación que usan los/as docentes progresistas en Educación Física en el nivel inicial; b) Identificar los saberes que proponen y hacen circular los/as docentes progresistas en Educación Física en el nivel inicial. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo utilizando como estrategia de recolección de la información la entrevista semiestructurada.

Resultados

A continuación, expondremos ciertas frases desprendidas del trabajo de campo que irán caracterizando el tratamiento de las dos variables del estudio,

modalidades de planificación y saberes propuestos por los/as docentes transformadorxs de la educación física en el nivel inicial.

A. Modalidades y sentido de la planificación en la Educación Física del Nivel Inicial.

Expresiones de lxs docentes sobre sus modalidades de planificación:

<p>“Bien, en el sentido estricto como documento, la realidad es que cada vez que empecé en un establecimiento, lo que logré, junto con otros compañeros de la institución, fue entregar una especie de Proyecto de área, fundamentando por qué no podría entregar una planificación diaria o semanal, o si debería hacerlo... no sé, si tengo 250 alumnos en el nivel inicial debería entregar 250 planificaciones por semana y sería imposible de hacerlo; pero bueno, el sentido que le doy a ese documento es fundamentar mi práctica, los por qué de mi accionar docente, y me parece que está bueno porque también clarifica un poco a los directivos de qué hacemos nosotros en la clase” (Prof. 5).</p>	<p>“Yo realizo una planificación anual, la cual me piden desde supervisión y la escuela, la cual es flexible. Después lo que realizo son proyectos de acuerdo a lo que voy viendo de los intereses que van teniendo los chicos/as del grado que me toque ese año. Y a partir de ahí vamos construyendo. Yo selecciono contenidos, pero también aclaro que eso se va a ir modificando a las necesidades, intereses y el lugar que vaya surgiendo durante el año. Tengo una agenda, es como el diario que hicimos ese día, que vamos a hacer la que viene. En realidad, mi planificación está ahí en el cuaderno, es la que entrego a principio de año, pero la realidad se va viendo en el cuaderno.” (Prof. 2).</p>
--	---

“Yo lo que hago es la planificación anual que es la que tengo que presentar a los directivos, después en el jardín me piden una planificación mensual y cada

clase que termina me piden que escriba ¿qué cosas se hicieron? Eso me lo pide el jardín. **Lo** que hago yo es llevar en mi computadora en mi casa cada carpeta, esta clase paso esto y anoto que cosas estuvieron copadas, y que cosas hay que desarrollar un poco más por ejemplo si veo hay nenes que se coparon con algún material bueno la clase que viene retomar eso” (Prof. 4).

“Yo lo hago como lo pienso y lo fundamento, es un requisito formal y cumplo con la planificación a mi manera, lo respeto. Soy coherente con eso. Pero hay mucho más preparado en un encuentro, que no está, que no lo pongo, que sí las tengo en un cuadernillo y todo lo que se me ocurra o lo que surja en ese encuentro lo escribo ahí, pero no quiere decir que todo eso esté en la planificación anual. Por ahí ni las puse, pero hago diez veces más de lo que está escrito. Eso es para cumplir, es lo burocrático. Los proyectos están en la planificación, pero hay otras cosas que no. La planificación es creatividad también. Uno ve a la EF así, no está enmarcada ni tan estructurada, como es amplia, flexible interdisciplinaria entonces se puede hacer una actividad con otra área, se ve en el momento, no está en la planificación, pero bueno, lo hacemos. Me gusta trabajar por proyecto didáctico, tenemos la propuesta y la compartimos entre las docentes del jardín (Prof. 3).

“Yo estoy trabajando sobre el diseño de experiencias, no quiero hablar más de

planificación, me parece un término relacionado al poder. “Yo te planifico la clase hoy, y doy la clase que yo te hice a vos”. Me parece que diseñar una experiencia es un término más suave, involucra al otro. Vos diseñás una experiencia y en esa experiencia o esa vivencia que vos diseñás para otrxs, te tenes que bancar la incertidumbre de no saber qué es lo que puede suceder” El diseño de experiencias lo realizo a partir de la toma de emergentes, para mi es fundamental y eso no se hace que es, cuadernito al lado del docente y anotar todo lo que paso, todos los emergentes y estos son los que me sirven para diseñar las experiencias siguientes. Importantísimo leer la escena de la clase y tomar emergentes. Y no solo ver las acciones, sino también escuchar. Escuchar cuando una nena o un nene se acerca y te dice: “Uh, profe otra vez este juego, este juego es para bebés, etc”. Eso es un emergente, hay que tomarlo, hay que revisarlo y evidentemente la experiencia no está siendo significativo para esxs alumnxs. No doy una clase magistral, sino diseño experiencias que sean significativas para el otro y ahí está la “buena” clase. Además de eso, yo tengo mi bitácora para la toma de emergentes y a veces diseño mis experiencias dibujando en mi bitácora. Entonces me imagino la clase, con que ficción o con que juego y dibujo el gimnasio y que va a pasar allá, que va a pasar acá. Y a veces son pequeños dibujos, pero como son para mí, son muy significativos” (Prof. 1).

Sobre el sentido de la Planificación

Ante la pregunta ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar? Lxs docentes explicitan lo siguiente:

“(…) lo que tengo en cuenta son los intereses de los/as chicos/as con los que voy a estar, que intereses tienen, el contexto que tuvieron ese día, el lugar disponible, el material disponible, son muchas cosas que se tienen en cuenta.	“Yo creo que el que planifica lo hace en el mejor de los casos con sus saberes pero que le cuesta mirar al destinatario. No lo mira, y si lo mira, no tiene herramientas para entender lo que le pasa. Entonces se queja, porque no sabe y no tiene
---	---

<p>Quizás venías con una idea en la cabeza, pero quizás tenés que ir para otro lado” (Prof. 2).</p>	<p>herramientas para entender las demandas de los destinatarios que son los lxs niñxs de hoy, que no son ni mejores ni peores que otros como dice Sandra Carli, sino que son los niños de hoy que transitan estas infancias, que no son todas iguales. Por lo cual cómo hacemos para planificar una clase homogénea. No podemos. Entonces hay que diseñar una experiencia y esa experiencia tiene variables por suerte y tiene que tener posibilidades para todos y no lo digo yo, lo dice la ley nacional de Educación” (Prof. 1).</p>
---	---

<p>“Lo primero que tengo en cuenta son los intereses del grupo, siempre va a modificarse porque cada grupo tiene intereses por distintos temas, distintas cosas, y yo me agarro mucho de lo que les interesa. En la observación que hago trata de ver todo ese tipo de cosas, que les gusta jugar, veo si se pelean mucho, quienes y bueno a la hora de planificar esos son los temas a abordar, como nos relacionamos, como nos comunicamos y todo a través de los juegos, que surja desde el juego, jugamos y reflexionamos después del juego. Trabajamos mucho en ponernos en el lugar del otro, de la otra persona para no hacer</p>	<p>“Creo que el 99%, vamos a ponerle un poco menos, porque siempre algo mío hay aunque no quiera meterlo, 90%; el otro 10% son las macanas que yo hago de manera arbitraria que a veces no las puedo evitar, no sé cómo actuar y lo hago, pero generalmente parto de sus gustos, de sus inquietudes e intento seguir y avanzar sobre sus necesidades, pero a veces –sobre todo en jardín- que esas necesidades no están puestas en la mesa de manera explícita, intento interpretarlas y a veces acertaré y otras veces me equivocaré” (Prof. 5).</p>
--	---

cosas que no nos gusta que nos hagan. El tema que se repite siempre es el del reciclaje, la creatividad, la autonomía, eso siempre va a estar (...)” (Prof. 3).

Con muchísima claridad se observa que lxs docentes progresistas piensan y planifican las clases en relación a los intereses, problemáticas y necesidades de los grupos y no tanto en seguimiento prescriptivo del currículum.

B. Saberes de la cultura corporal en la Educación Física del Nivel Inicial.

Como aspecto nodal, lxs docentes transformadorxs expresan, que el punto clave en la propuesta de saberes de la cultura es el derecho a jugar:

“Primero en el nivel inicial sería posicionarse sobre el derecho juego y el jugar en los niños y ahí desplegar la mayor cantidad de espacios, de materiales, de tiempo, de intervenciones, para que los chicos puedan jugar, a raíz de eso yo creo que el chico va a ir desarrollando una disponibilidad motriz en abundancia comparado con una clase más tradicional” (Prof. 4).

“Tomar al juego y el jugar como derecho en las clases de EF, el derecho al juego, para mí es fundamental en todas las etapas, en todos los niveles, desde que se nace hasta que se muere. Como dice Pavía: “no hay que enseñar juegos, sino jugar de manera lúdica”. Aprender a jugar de manera lúdica, que aparezca la trampa, la discutimos, la reflexionamos sobre eso, sobre lo no lúdico, se da siempre y se trae al encuentro porque es parte de la sociedad (Prof. 3).

“Ahora, claramente para mí el juego es el eje. No como se viene pensando al juego como un recurso para, sino como un fin en sí mismo” (Prof. 1).

“(...) mi columna vertebral son el juego y el jugar. También buscamos desarrollar la autonomía de la disponibilidad corporal” (Prof. 2).

Cabe destacar que el eje del juego y el jugar como derecho ineludible de la niñez (CDN, 2013), se encuentra atravesando otros saberes que se interrelacionan entre sí. Lo cual demuestra la innecesaridad de proseguir con propuestas de clases ancladas en contenidos puntuales.

“Creo que presto más atención a aquellos saberes que son contruidos de manera colectiva, quizás porque me llaman la atención a mí, quizás porque me interesa que ellos lo aprendan como algo... contra hegemónico, que va en contra del individualismo. Pero me parece que intento hacerlo también porque al circular ese saber también se construye esto de generar o construir algo con el otro de manera colectiva, entonces me parece que la construcción de saberes compartidos es tiene un valor súper importante, para hacerlo hay que debatir, hay que discutir, dialogar, respetar, reconocer, pelear, todo (...)” (Prof. 5).

“Digo son nuestro campo también, porque si no nos vamos muy para otro lado. Pero si me parece que lo relacional, tiene que estar nombrado. Tiene que estar ese saber, jugar con el otro, trabajar con el otro, respetar al otro” (Prof. 1).

“Un saber podría ser ayudarlos a que cuiden ese movimiento, que se cuiden entre ellos, entre ellas, que puedan cuidarse. Uno los puede ayudar, pero que después ellos mismos se cuiden, surge del afecto, del amor, del querer cuidarse unos a otros, eso es un contenido: el amor el afecto, el lugar de la mujer y el hombre, el género, unos somos hombre, otros somos mujeres, pero somos seres humanos” (Prof. 3).

Se observa, que existe una estricta relación dependiente entre el jugar y los aspectos vinculares, motrices, relacionales, de identidad de género, donde el tratamiento de los conflictos intersubjetivos (Gómez, 2011) ocupa un lugar predominante en tanto la construcción de clases de Educación Física con un sentido más democrático y hacia la no discriminación alguna.

“Después el tema de confrontar los valores hegemónicos del capitalismo, sacar el abuso al poder, la exclusión, la discriminación, hay que desenmascararlo. El pibe reproduce lo que sos vos, por eso siempre digo de ser coherente con uno

mismo y actúo de la misma forma. Acá en el encuentro somos todos distintos y somos todos lo mismo, acá no hay lugar para la discriminación, somos todos personas y todos diferentes, nos respetamos con nuestras virtudes y nuestros defectos. Este valor es fundamental” (Prof. 3).

Otra Educación Física está sucediendo, existe otra posición frente al área, el mismo se ha puesto a la luz. La Educación Física ha cambiado, ha tomado otro rumbo y eso implica también hacer foco en otros saberes y en otras maneras de planificar a las tradicionales e históricas.

Conclusiones

Como resultados preliminares podemos expresar que los/as docentes transformadorxs de Educación Física proponen como modalidades de planificación, el Proyecto de Educación Física, Cuaderno Bitácora y el Proyecto Didáctico. A partir de lo expresado por estxs docentes transformadorxs, las modalidades de planificación más tradicionales como la Unidad Didáctica, Unidad Temática y la Secuencia Didáctica no son incorporadas en su tarea docente ya que estas colocan a los objetivos y a la temporalización de las actividades como protagonista del proceso pedagógico dejando de lado los intereses y las necesidades de los educandos. Con respecto a los saberes ligados con la cultura corporal los/as docentes transformadorxs trabajan en función de eje como lo es el juego y el jugar como derecho de la niñez, pero siempre en interrelación constante con la construcción de la disponibilidad corporal, la moralidad a partir de los conflictos intersubjetivos, la identidad de género, el cuidado del otro, los saberes compartidos, la creatividad, lo lúdico, el amor, el afecto, buscando no sólo la autonomía sino la emancipación reflexiva y crítica de ciertos valores dominantes con los cuales los propios niños y niñas vienen cada semana a sus clases de Educación Física.

En función de lo descripto sostenemos que ya no es tiempo de planificar por contenidos u objetivos para cada clase, eso oprime a los docentes y/o practicantes en Educación Física. Pensar la clase por contenido es no pensar

la clase para las personas, a cada encuentro asisten niños y niñas a vivenciar y experimentar posibilidades de acercarse a saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado Educación Física. Creemos que pensar en contenidos oprime la posibilidad de mirar y ver a los/as educandos/as estar viviendo la experiencia de su educación corporal.

Por consiguiente, sostenemos que es posible pensar en un formato de planificación más abarcativo, más flexible que no implica que no tener rigurosidad, sino que simplemente no puede pensarse desde una perspectiva instrumentalista. Si, en todo caso, lo importante es empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone y, para ello, habrían de combinarse un proyecto de educación física (Gómez Smyth, 2016) con el cuaderno de bitácora, que por un lado anticipen los aspectos ligados al sentido de la educación física, las acciones docentes que se llevarán a cabo, y por otro lado un documento cotidiana que vaya registrando aquello que sucede en las experiencias transitadas.

Referencias Bibliográficas

- CDN. (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.
- Gómez Smyth, L (Coord)., Dupuy, M., Ianonne, A., y Morén, E. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UFLO.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil (Tesis inédita de doctorado)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2016). ¿Qué significa elaborar un Proyecto de Educación Física? *Manuscrito no publicado*, 1-4.
- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Marques Da Silva., Righi Lang, A., y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. En Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica. UNIJUÍ.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.